

社会科におけるコンピテンシーの育成

— 概念探究型社会科学学習を視点として —

畿央大学 小 谷 恵津子

1 問題の所在と研究の目的

国際化や情報化の進展など変化の激しい時代であって、いかに社会が変化しようとも必要とされる資質や能力を育成することが、学校教育に対して求められるようになった。我が国でも1996年の中教審答申で提言され、現在に至るまで教育の基盤となる理念となっている「生きる力」を嚆矢として、様々な提言が各方面から行われている。また諸外国においても、資質・能力の育成を重視するコンピテンシーに基づく教育改革の動きが広がっている。

コンピテンシーとは、領域や対象を超えて機能する、汎用的認知スキルやメタ認知のような汎用性の高い資質・能力である¹⁾。コンピテンシーの育成が重視されるようになった背景には、産業社会から知識基盤社会への社会構造の大転換があるとされる²⁾。社会の大きな変化に伴って、教育においても、「何を知っているか」という知識や技能（コンテンツ）を身につけさせることよりも、「どのように問題を解決できるか」という資質・能力（コンピテンシー）を育成することが重視されるようになったのである。

このような状況は、次期学習指導要領改訂の動きにも影響を与えている。国立教育政策研究所（以下、国研）は、教育目標・内容を「ア）教科等を横断する、認知的・社会的・汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの」、「イ）教科等の本質に関わるもの」、「ウ）教科等に固有の知識・個別スキルに関わるもの」の三つの視点から捉えて構造的に整理し、特に「ア）」に関する基本的な認識を、総則などにおいて明確化することも検討すべきであるとしている³⁾。また国研は、社会の変化に対応する教育課程を編成するための原理

となる具体的な教育目標として、「基礎力」、「思考力」、「実践力」から構成される「21世紀型能力」を提案している⁴⁾。

石井英真は、コンピテンシーに基づくカリキュラムには、教科外活動も含めカリキュラム全体で人間形成を考えていく可能性が広がる点で評価できる一方、教育に無限責任を呼び込みかねないことや、スキルの直接的指導の強調によって活動主義や形式主義に陥りかねないことなど、危険性があることも指摘している⁵⁾。

筆者も、子どもたちがそれぞれの人生を切り開いていくために必要な力として、学校教育においてコンピテンシーを育成すべきだと考える。しかし、コンピテンシーが特定の領域や対象を超えた汎用的なものであるために、その育成が重視されることによって、教科として子どもに保障すべき認識内容が軽視されることを危惧している。

以上のことから、本研究の目的として次の三つを設定する。

- ① コンピテンシーの育成を、社会認識の形成を中核とする内容教科としての社会科の視点から考察し、社会科において育成すべきコンピテンシーの具体的な内容を明らかにすること。
- ② 社会科におけるコンピテンシーの育成と概念探究型社会科との関係を明らかにすること。
- ③ 概念探究型社会科におけるコンピテンシーの育成の実際を、具体的な授業実践をとおして示すこと。

なお本研究では、社会科において育成するコンピテンシーを考察するにあたって、国研が示した枠組み、すなわち、言語や数、情報を扱う「基礎的なリテラシー」、思考力や学び方の学びを中心とする「認知スキル」、社会や他者との関係やその中での自律に関わる「社会スキル」の三つを用い

る⁶⁾。なぜならこの枠組みは、コンピテンシーに基づく教育改革の世界的な動向を動かす二つの流れであるOECDのDeSeCoプロジェクトが提唱したキー・コンピテンシー⁷⁾とATC21Sプロジェクトが提唱した21世紀型スキル⁸⁾を含め、諸外国の教育改革における資質・能力の目標を分析することによって見いだされたものであり、コンピテンシーの内容に関して各国に共通する全体的な傾向を捉えたものだからである。

2 社会科で育成するコンピテンシー

(1) 社会科で育成する基礎的なリテラシー

基礎的なリテラシーは、言語や数、情報を読み取り活用することに関する資質・能力であり、従来の教科における育成が意識される点で、他の二つの資質・能力とは質が異なる。

OECDによるPISA調査で測定されている読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーは、基礎的なリテラシーに位置付く資質・能力である。表1は、国研がPISA2012年調査における各評価分野の定義についてまとめたものから、各評価分野の「定義及びその特徴」の項目を抜粋したものである。ここに示された内容から、PISA調査では、リテラシーを単なる言語や数、情報の読み取りや解釈ができる技能や、そのために必要な知識としてではなく、問題を解決したり本質的な理解に至ったりするために知識を活用する能力や、問題解決への意欲という情意的な面をも含めて捉えていることがわかる。

藤村宣之は、PISA調査などで「リテラシー」が拡張的に定義されていることをふまえて、数学的・

科学的リテラシーを「数学や科学に関連する領域において、これまでの日常経験や学校での学習を通じて獲得してきた既有知識やスキルを組み合わせることで、非定型の問題を解決し、諸事象に関する本質的理解を深める力（探究を通じて深くわかる力）」と定義し、「概念的理解の深化や、それに関連する学習観の形成が、リテラシーの形成ととらえられる」と述べている⁹⁾。

また藤村は、数学的・科学的リテラシーの育成を考えるにあたって、認知心理学の観点から、学力を「できる学力」と「わかる学力」に分けて構造化している。「できる学力」は、手続きの構成・適用学習や個に応じた指導などで定型の問題解決の繰り返しによる自動化を行うことによって、手続きの知識やスキルを獲得することで形成されるとする。これに対して「わかる学力」は、協同的探究学習による非定型の問題解決をとおして、知識と知識の関連付けによる知識構造の精緻化や再構造化がなされ、物事をとらえる枠組みを変えていくことによって形成されると述べている¹⁰⁾。

藤村の見解は、社会科における基礎的なリテラシーの育成を考える上で示唆に富む。なぜなら社会科では、個別具体的な知識の詰め込みではなく、「なぜ疑問」の探究をとおして説明力が高い知識（＝社会諸科学の研究成果である基本概念）を習得することが重要だからである。岩田一彦による知識の分類¹¹⁾において説明力が高い知識として位置付けられる説明的知識・概念的知識は、藤村の学力モデルでは「わかる学力」にあたるものであり、それらの知識の習得とは、構成要素（材料）となる具体的な社会事象の事実に関する知識（記

表1 PISA2012年調査の各評価分野の定義とその特徴

数学的リテラシー	読 解 力	科学的リテラシー
様々な文脈の中で定式化し、数学を適用し、解釈する個人の能力であり、数学的に推論し、数学的な概念・手順・事実・ツールを使って事象を記述し、説明し、予測する力を含む。これは、個人が世界において数学が果たす役割を認識し、建設的で積極的、思慮深い市民に必要な確固たる基礎に基づく判断と決定を下す助けとなるものである。	自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力。	<ul style="list-style-type: none"> 疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とその活用 科学の特徴的な諸側面を人間の知識と探究の一形態として理解すること 科学とテクノロジーが我々の物質的、知的、文化的環境をいかに形作っているかを認識すること 思慮深い一市民として、科学的な考えを持ち、科学が関連する諸問題に、自ら進んでかかわること

（国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能5 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2012年調査国際結果報告書』、明石書店、2013、p. 65より）

述的知識・分析的知識)の分析や考察による社会を見る新しい枠組みの構築に他ならない。

岩田は、概念探究過程と価値分析過程による概念探究型の社会科授業設計論を示し、概念探究過程を「知る」「わかる」過程、価値分析過程を「考える」過程と位置付けている¹²⁾。また、知識の活用という視点から岩田の論を発展させた米田豊による「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の社会科授業設計論では、「探究Ⅰ」を「分かる」過程、「探究Ⅱ」を「考える」過程と位置付けている。米田の論では、岩田の論の価値分析過程を、習得した説明的知識の活用に基づく価値分析・未来予測という視点から、他の説明的知識の活用の場面である「新たな社会事象への応用」と「深まった問いの発見、探究」とともに「探究Ⅱ」として位置付けている¹³⁾。本研究では、概念探究型の学習過程による社会認識形成を、米田の「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の社会科授業設計論に基づいて考えていく。

藤村による学力モデルをふまえ、概念探究型社会科の学習過程と基礎的なリテラシー育成との関係を示したものが図1である。「探究Ⅰ」をとおして説明的知識を習得したり、「探究Ⅱ」ですでに習得した説明的知識を活用することによって、新たな説明的知識や概念的知識あるいは規範的知識を習得したりすることは、社会科において藤村の述べる「わかる学力」を形成することだと言える。つまり、「探究Ⅰ」での説明的知識の習得と

は、子どもが社会をとらえる新たな枠組みを構築することであり、「探究Ⅱ」での習得した説明的知識の活用による新たな説明的知識や概念的知識あるいは規範的知識の習得とは、「探究Ⅰ」で構築した枠組みを発展させることである。「探究Ⅱ」に位置づけられる具体的な学習活動のうち、「新たな社会事象への応用」では、上位の説明的知識や概念的知識の習得が、「深まった問いの発見、探究」では新たな説明的知識が、「価値分析・未来予測」では規範的知識の習得が行われる。これらの新たな知識を習得することによって、子どもは「探究Ⅰ」で構築した社会をとらえる枠組みを発展させるのである。

PISA調査では、科学的リテラシーを、理科での自然科学に関する学習を念頭に置いて定義している。しかし、科学的リテラシーの「定義及びその特徴」の項目に示されていることがら(表1参照)だけでなく、「知識領域」の項目における「科学についての知識」の内容(「科学的探究」、「科学的説明」)や「関係する能力(プロセス)」の項目に示されていることがら(科学的課題またはプロセスのタイプとして「科学的な疑問を認識すること」、「現象を科学的に説明すること」、「科学的証拠を用いること」の三つ)¹⁴⁾は、社会科にも合致するものである。「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」を通した説明的知識の習得・活用とは、社会をとらえる新たな枠組みを構築したり発展させたりして、社会

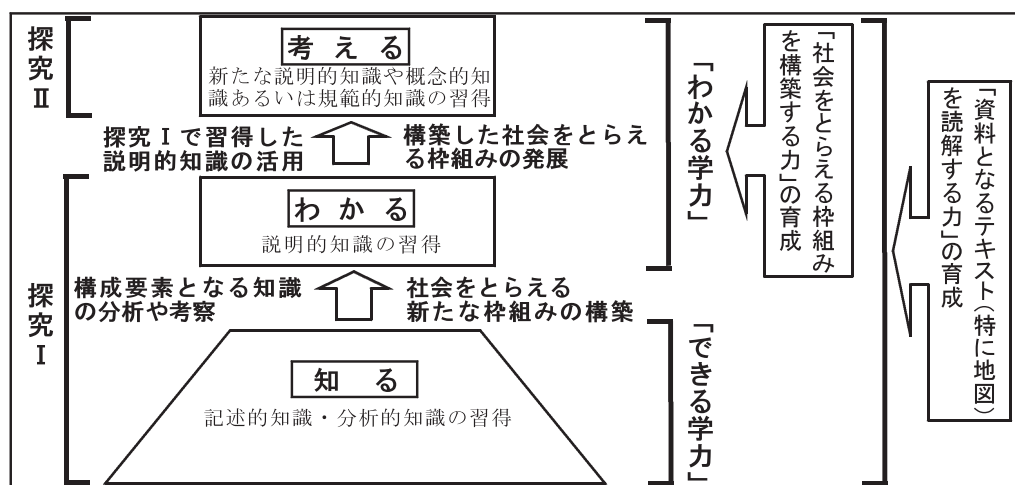


図1 概念探究型社会科の学習過程と基礎的なリテラシー育成との関係

(筆者作成)

についての本質的理解を深めることであり、資質・能力形成の視点から見ると広義の科学的リテラシーの育成と言える。社会認識形成としての説明的知識・概念的知識の習得とは、社会科という教科固有の領域知識（コンテンツ）の習得であると同時に、「社会をとらえる枠組みを構築する力」（リテラシー）の育成でもある。したがって、コンピテンシー育成の視点から、より広い意味での科学的リテラシーを育成する教科として、社会科を位置付けることができる。

また、社会科の学習の中で子どもが習得した説明的知識とは、社会の変化や学問研究の進展によって変化していくものである。社会科の学習をとおして、リテラシーとして「社会をとらえる枠組みを構築する力」を育成することは、子どもが学校教育を離れた後でも、自分の力で既有的説明的知識を更新し、社会事象間の因果関係をとらえ直せることにつながっていくのである。

なお、「わかる学力」を形成する基盤には、PISA調査において読解力として定義されているテキストの読解に関わる資質・能力が存在する。説明的知識の習得や活用の過程では、文章、図表、グラフ、地図など、様々な資料が用いられることから、それらのテキストの読解に関する資質・能力も、基礎的なリテラシーとして「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の学習過程をとおして社会科で育成できる。

ただし、非連続型テキストの一つである地図については、社会科学学習において非常に重視されている資料であり、また、他教科に比べて社会科で用いられる機会が圧倒的に多いことから、その読解に関わるリテラシーは、諸教科の中でも社会科が中心となって育成すべきである。

(2) 社会科で育成する認知スキル

国研による諸外国の教育改革における資質・能力目標の分析によれば、認知スキルに分類されている具体的な資質・能力目標として、多くの国で「思考力」と「問題解決力」があげられている¹⁵⁾。そこで本研究では、社会科における認知スキル育成の具体的な目標を「思考力」と「問題解決力」にしばって考えていく。

概念探究型の社会科授業設計論は、説明的知識の習得や活用の過程をとおして、思考力や判断力、

情報収集力などの資質・能力を育成することも視野に入れている。例えば岩田は、カリキュラムの中で、帰納的、演繹的、発見的探究過程を計画的に配置すれば、思考能力が高まること¹⁶⁾や、社会科授業と学び方を学ぶこととの関連性¹⁷⁾について明らかにしている。したがって、概念探究型の社会科授業によって、社会科固有の領域知識の習得と同時に、その習得や活用の過程で認知スキルである「思考力」と「問題解決力」の育成も図ることができる。

ア 社会科における「思考力」の育成

認知スキルとしての「思考力」は、教科横断的に育成される能力である一方、教科学習を通して習得される領域知識と不可分の関係にある。この点について石井は、「知識なくして思考は働かないし、思考し表現する活動は、必ず何らかの知識の習得や理解を伴います。逆に、知識も、新しい知識と既有知識をつなぐ能動的な思考なくしては獲得できません。」と述べている¹⁸⁾。また棚橋健治は、ホルト社会科のテスト分析に基づき、社会科固有の思考について、「社会学者が社会的事象に投げ掛ける分析的質問を子どもが自ら使いこなして、社会的事象に関する自らの知識を成長させること」だと述べている¹⁹⁾。

これらの先行研究の検討から、社会科として育成すべき「思考力」とは、「探究Ⅰ」で「なぜ疑問」の追究をとおして説明的知識を習得したり、「探究Ⅱ」で新たな社会事象の分析や社会的論争問題に対する合理的意志決定を行うために説明的知識を活用したりする過程で必要となる様々な思考の操作を行う能力であると言える。説明的知識の習得や活用の過程でどのような思考の操作を行わせるのかを意識し、目標として明示して授業をつくることにより、社会科における「思考力」の育成が可能になる。

米田は、社会科における思考の構造を言語力の育成と関連付けて示し、「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」における主な思考として、「分類」、「並べ替え」、「比較」、「関連」、「総合」、「あてはめ」を例示している²⁰⁾。これらは概念探究型の社会科学学習の学習活動の中で一般的によく行われている思考の操作である。しかし、米田が例示したもの以外にも、学

習活動にその授業ならではの思考の操作が組み込まれる場合も考えられる。このことから、社会科で育成する「思考力」をいくつかの思考の操作に限定して捉えるよりも、それぞれの授業の「探究Ⅰ」「探究Ⅱ」の学習過程の中で行われる思考の操作という形で柔軟性をもって捉える方が、実際の授業づくりに即しているのではないだろうか。

また石井は、思考力の育成にもレベルがあるとし、従来の問題解決型授業で行われてきた知識の意味理解を促す「わかる」レベルの思考力（解釈、関連付け、構造化、比較・分類、一般化・特殊化〈帰納的・演繹的推論〉など、理解志向の思考）の育成とともに、現実世界の文脈に対応して個別の知識・技能を総合する「使える」レベルの思考力（問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発など、活用志向の思考）を発揮する機会が保障されねばならないと述べている²¹⁾。

「探究Ⅰ」の学習では、石井の「わかる」レベルの思考力の育成が中心となり、「探究Ⅱ」の学習では、「わかる」レベルに加えて「使える」レベルの思考力の育成も目指されることになる。石井が主張するように「使える」レベルの思考力を発揮する機会を保障するためには、習得した説明的知識の活用を行う「探究Ⅱ」の学習の機会を増やすことが必要になる。しかし、その基盤となる「探究Ⅰ」の学習をしっかりと行わなければ、いくら「探究Ⅱ」の学習機会を増やしたところで、本当に子どもに「使える」レベルの思考力を育成できる学習にはならない。このことから、「わかる」レベルはもちろんのこと、「考える」レベルの思考力の育成においても、「探究Ⅰ」は重要な学習過程であることが明らかになる。

社会科に限らずどの教科であっても、コンピテンシーの育成を重視する流れの中で「思考力」の育成を考えると、「使える」レベルの思考力の育成に目が向けられがちではないだろうか。しかし、「使える」レベルの思考力を働かせるために必要な既有知識となる説明的知識の習得と、その習得に関わる「わかる」レベルの思考力の育成を担うことから、「探究Ⅰ」は、領域知識習得と「思考力」育成の双方の面で重視されるべき学習過程

なのである。

イ 社会科における「問題解決力」の育成

概念探究型の社会科授業とは、広義の問題解決学習である。岩田は社会科における概念探究の基本的学習段階として、八段階からなる学習過程を示しており²²⁾、米田も「探究Ⅰ」の基本的な学習過程として、五段階からなる学習過程を示している²³⁾。これらの学習過程は、いずれも科学的探究のプロセスをふまえたものであり、大きくは「問題発見－仮説設定－検証」の三つの段階から構成されている。子どもは社会科学習において、この科学的探究のプロセスをふまえた学習過程で学ぶことをとおして問題解決のための方法を学び、能力として身につけることができる。

また、社会科では科学的探究の過程において、様々な資料が必要になる。子どもが問題を解決する際に必要な資料を探したり、多くの資料の中から適切なものを選び取ったりできる能力も、社会科で育成する「問題解決力」の中に含めるべきである。

加えて、学んだことが問題解決に生かせることを子どもに経験させることも、「問題解決力」の育成につながる。奈須はこの点について、子どもが汎用的認知スキルを様々な問題解決に自発的かつ創造的に活用できるようになるために、明示的な教え方が必要なことを指摘している²⁴⁾。

つまり「探究Ⅱ」での、習得した説明的知識を活用して新たな社会事象を分析したり、社会問題に対して合理的意志決定をしたりする学習は、子どもにとっては学んだことが別の問題（新たな「なぜ疑問」の探究や社会的論争問題に対する価値判断）を解決するために生かせる経験として意味をもつ。またその経験は、学習したことを生かせるおもしろさや楽しさを子どもに感じさせ、学習に対する子どもの意欲にもつながっていく。したがって、社会科における認知スキルとしての「問題解決力」育成においては、「探究Ⅰ」で科学的探究のプロセスで学ぶことはもちろんのこと、「探究Ⅱ」を単元に位置づけて子ども自身が説明的知識を活用する経験をし、学んだことが生かせることが実感できるようにすることが重要になる。

(3) 社会科で育成する社会スキル

国研の分析によれば、諸外国の教育改革で社会スキルに分類される具体的な資質・能力の目標は、国によって多様である。国研はその原因を、社会スキルは各国の社会・文化・歴史的背景の影響をいちばん大きく反映するためではないかとしている²⁵⁾。しかし各国に共通しているものとして、社会の中の一員あるいは同じ問題解決に取り組むメンバーの一員として、他者と協働することにつながる目標があげられていると見ることができる。そこで本研究では、社会科における社会スキル育成の具体的な目標を「他者と協働する力」にしばって考えていく。

社会科で育成するキーコンピテンシーのうち、基礎的なリテラシーと認知スキルについては、前項までの検討によって「探究Ⅰ」と「探究Ⅱ」の学習過程によって育成できることが明らかになった。しかし、社会スキルに位置付く「他者と協働する力」の育成は、協同的な学習活動によって学習過程を構成することが不可欠である。したがって、ペアやグループなどの形態で子どもが互いに協力しながら説明的知識の習得・活用を行うことをとおして、社会科において「他者と協働する力」が育成できるのである²⁶⁾。

ただし、社会スキルの育成については、社会科という教科に特有の側面もある。それは、国研による諸外国の教育改革における資質・能力目標の分析結果の中で、「社会スキル」として分類されている資質・能力（例えば、「協働」、「参加」、「貢献」、「異文化間理解」、「個人的・社会的責任」、「シティズンシップ」など²⁷⁾）を育成するための基盤となる知識が、社会科の学習内容になる場合があるという点である²⁸⁾。したがって社会スキルについては、資質・能力としては教科横断的に育成する一方で、資質・能力の基盤となる知識は、「探究Ⅰ」の学習過程で社会科という教科固有の領域知識である説明的知識として学び、社会をとらえる枠組みとして構築する必要がある。このことから、認知スキルの育成と同様、社会スキルの育成においても「探究Ⅰ」の学習過程は重要な役割を果たしていると言える。

3 社会科におけるコンピテンシー育成の実際

これまでに明らかにしてきた社会科で育成される具体的なコンピテンシーが、実際の授業の中で「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の学習過程を通してどのように育成されているかを、中学校社会科公民的分野「くらしを支える地方自治～魅力ある五條市のまちづくりを考える」を例として示す。

(1) 本実践の概要²⁹⁾

本実践は、奈良県五條市立野原中学校の東加奈教諭によって2013年9月に行われたものであり、筆者も授業開発に関わった。

本単元では、五條市をとおして地方自治について学び、習得した知識を活用して、五條市の人口減少を抑えて住民が住み続けたい魅力をもつまちにするにはどうしたらよいかを考えさせる。単元構成の詳細は、表2のとおりである。

第1～4時は「探究Ⅰ」の段階であり、主に五條市の事例を用いながら、地方自治の意義やしくみについての説明的知識を習得する。第5、6時は「探究Ⅱ」の段階である。第5時では、第4時までの学習で習得した知識を活用しながら、人口減少を抑え五條市を住み続けたいまちにする手立てを検討し、班ごとにまちづくり案を作成する。第6時では各班のまちづくり案を発表し、実現可能性について相互評価を行う。

まちづくり案作成にあたって柱となるのが、第2時と第4時の学習である。第2時では、五條市と奈良県内で最も人口増加率が高い香芝市を比較し、歳入における地方税収入の割合と人口に占める生産年齢人口の割合とが関係していることを追究させた。第4時では、第2時の学習をふまえ、生産年齢人口の割合が高くなる要因として、「大都市へのアクセスのよさを生かした宅地開発」、「地域独自の行政施策による住みやすさの実現」、「企業誘致による働く場所の増加」の三つを取り上げ、それぞれ奈良県香芝市、千葉県流山市、三重県朝日町の事例を通して追究させた。

そのうえで、班ごとにまちづくり案を考えさせた第5時では、単なる思いつきではなく五條市の現状にあった提案となるように、第4時で説明的

表2 「くらしを支える地方自治～魅力ある五條市のまちづくりを考える～」の単元構成（全6時間）

時	小 単 元 名		中心となる問い	習得する説明的知識(第1～4時)\\各班が提案したまちづくり案(第5, 6時)
1	五條市の政治のしくみ		地域の課題はどのように解決しているのだろうか	各地方自治体はそれぞれの地域でそれぞれの課題を抱えている。その課題を解決する手段として、首長や議会が中心となり、地方の政治を行っている。地域の実情に合わせた条例は、その地域の課題の解決方法にもなっている。
2	五條市の財政と仕事	探	なぜ、五條市は地方税収入の割合が少ないのだろうか	地方公共団体が仕事を行うには、その財源が必要となる。歳入に見られる自主財源や依存財源の割合の違いは、その地方公共団体がどれだけの規模の納税者を抱えているのかという要因が大きい。五條市は人口が少ないということだけでなく、生産年齢人口が少ないということも地方税収入の減少につながっている。
3	地方の政治と住民の権利	究	なぜ、住民の権利が大切にされるのだろうか	直接請求権や住民投票によって住民の意思を表すことは、地方自治が実現されるために必要なことである。住民の意思を表すためには、地方自治体からの情報公開など、どのような地方自治が行われているのか、十分に住民に知らせることも必須である。自分たちの地域のよりいっそうの自立のためにも、住民ひとりひとりが自分たちの持っている権利を知り、行使できるように、その権利は大切にされる必要がある。
4	これからの地方自治を考えよう～人口が増える地域の条件とは～	I	どのような理由でまちの人口は増加するのだろうか	香芝市は大阪に近く、近鉄やJR等の交通の便が良いため、宅地開発により人口が増加した。流山市はマスメディアに取り上げられるほどの独自の子育て政策を行っており、子育て世代の住みやすさの実現によって人口が増加した。朝日町は東芝三重工場が建設され、企業誘致により雇用が確保されたため、人口が増加した。
5 (+課外)	これからの地方自治を考えよう～五條市の地域づくりについて考えよう～	探	五條市のまちづくりを考えよう	○1班 「働く場所を増やそう！整えよう！」（企業誘致による働く場所の増加） → 既存の店などの待遇を良くしたり新しく工場、店、娯楽施設を誘致して働く場所を増やしたりして、五條市で働く人を増やすことで人口を確保し、地域の活性化を図る。 ○2班 「日本食で五條を元気に!!」（企業誘致による働く場所の増加） → 既存のメーカーの協力を得て柿の葉寿司を生産する規模の大きい会社を新たに建設する。特産品である柿の葉寿司をととして五條市を宣伝するとともに、インターネットを利用して外国にもアピールする。また、興味を持った外国人に働き手として五條に来てもらうことも期待できる。
6	これからの地方自治を考えよう～五條市の未来を考えよう～	究 II	住みやすい、住み続けたい理想の五條市とはどのようなまちだろうか	○3班 「災害を最小限に抑えるまちづくり」 (地域独自の行政施策による住みやすさの実現) → 最近、台風や地震が多く、安心な町にすることで住みやすくなる。各世帯に避難用のバッグを1セット配布する。 ○4班 「教育環境の整備で住みやすさ実現」 (地域独自の行政施策による住みやすさの実現) → 保育園や小・中学校で進んでいない校舎のバリアフリー化を進める。また、小・中学校と保育園を一体化し、保育園の受け入れ時間を早くし夜遅くまで預かることで、親の負担を少なくする。

（東加奈「社会科（公民的分野）学習指導案」、奈良県中学校教科等研究会社会科部会『2013（平成25）年度研究大会要項』、2013、pp.28-43および、東加奈「公開授業学習指導案」、2013年9月26日に添付の生徒作成資料をもとに筆者作成）

知識として習得した三つの要因のいずれかを視点として立案させ、あわせて現在の五條市の歳出割合をふまえて、まちづくりに必要な経費をどうやって生み出すかも考えさせた。

五條市は鉄道による都市へのアクセスが便利ではなく、既存のニュータウン開発が成功しているとは言いがたいこともあって、「企業誘致による働く場所の増加」と「地域独自の行政施策による住みやすさの実現」の各視点から二班ずつまちづくり案が提案された（表2参照）。しかし、同じ視点でも班ごとに提案内容が異なり、知識の活用が多様性が感じられる結果となった。また、まちづくり案を実現させるための費用をどのように生み出すかについても、各班ともある程度の根拠をもって示すことはできていた。しかし、誘致した商業施設や工場の建設にかかる費用を市が負担すると考

えたり、道路の建設費用だけに着目して維持管理の費用を考えないままに土木費の削減を提案したりなど、内容に正確性を欠く部分が見られた点は、今後の課題としてあげられる。

（2）本実践におけるコンピテンシーの育成

本実践は、コンピテンシーの育成を念頭に置いて開発・実践したものではない。しかし、図2に示すように、単元全体を通して、子どもに基礎的なリテラシーとしての「社会をとらえる枠組みを構築する力」、認知スキルとしての「思考力」と「問題解決力」、社会スキルとしての「他者と協働する力」の育成が図られている。

「社会をとらえる枠組みを構築する力」については、「探究Ⅰ」に位置付く第1～4時において、

地方自治に関する社会事象間の因果関係をとらえる説明的知識の習得が行われている³⁰⁾ことから、その育成が図られている。これらの知識は、社会がどのように形成され動いているのかを、地方自治の視点から明らかにするために必要となるものである。授業でこれらの知識を習得するための問いを解いていくことは、子ども自身が地方自治の視点から社会をとらえる新たな枠組みを構築することである。また、習得した説明的知識を活用して「探究Ⅱ」でまちづくり案を提案することによって、構築した枠組みは発展するのである。

「思考力」の育成については、学習活動の中で行っている主な思考の操作として、「比較」、「関連付け」、「当てはめ」、「比較考量」があげられる。第2時では、問題発見の場面での香芝市との「比較」から五條市の歳入の特徴を考えさせたり、五條市と香芝市の人口ピラミッドの「比較」と両市の歳入のグラフとの「関連付け」に基づいて、生産年齢人口と地方税収入の割合との間の因果関係をとらえさせたりしている。第4時では、具体的な事例をとおして生産年齢人口増加の三つの要因について学習した後、五條市におけるニュータウン開発や工業団地の建設に「当てはめ」させることによって、法則性を持つ形で子どもにとらえさせようとしている。第5時では、第4時で習得した説明的知識を、現状をふまえた上で五條市に「当

てはめ」で「比較考量」したうえで価値判断を行わせ、まちづくり案を提案させている。

「問題解決力」の育成については、「探究Ⅰ」に位置付く第1～4時は「問題発見－仮説設定－検証」の学習過程によって構成されており、子どもは問題解決のための科学的探究の方法を身につけることができる。また、「探究Ⅱ」に位置付く第5時では、「まちづくり案の作成という問題」を解決するために、「探究Ⅰ」で習得した知識を使って考え、自分たちの案に説得性をもたせる資料を探したり選択したりする活動を行っている。この学習は子どもにとって、まさに授業で学んだことが様々な問題解決に活用できることを明示的な形で経験する機会になっている。

「他者と協働する力」については、班ごとに協力しながら学習活動を展開する第5,6時を中心に育成が図られている。資料1からは、立案する視点や具体的な政策内容について、子どもたちが互いに出した意見を検討しながらまちづくり案を作成していったことが見て取れる。

4 成果と課題

現代社会において人類が直面している複雑な問題には正解がなく、しかも世界的な規模で発生しており、そのような問題の中には人類の存亡に関わるものさえある。また、個人化が進み多様な生

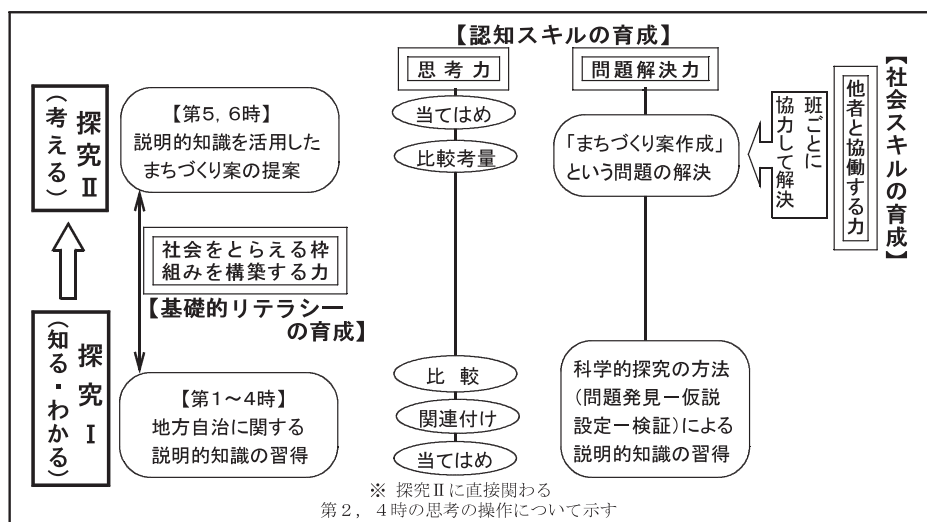


図2 東実践におけるコンピテンシーの育成

(筆者作成)

資料1 生徒が作成したまちづくり案の例

4 画

タイトル:
教育環境の整備で住みやすさを実現

考えた内容

②の意見
・アルルほしい。教育環境を良くする。防災施設がほしい。
・病院をきちんと整備する。五條市の伝統文化をひろめる。
・交通の便をよくする

★ 教育環境を良くする

① 体の不自由な人のための設備がない
↓
保育園、小中学校のバリアフリー化をすすめる
↓
段差をなくす
↓
障害にならぬかなを考へつける

② 小中学校と保育園の一体化
(兄弟がいる場合)
例) 中学生の兄、保育園児の弟
↓
家 → 保育園 → 中学校 → 家 → 保育園 → 中学校 → 家
↓
③ 保育園の受け入れ時間を早くし、夜まであそべる。
午前 + 午後 に先生をあける。

予算作成
注: 公費負担は算入せずにとします。

H24年度 歳出予算

五條市	民生費	衛生費	土木費	消防費	教育費	公費費	その他
	28.9%	12.3%	8.8%	7.3%	12.1%	12.1%	15.2%

民生費 49 億 5438 万 1 千 衛生費 22 億 1538 万 1 千 土木費 15 億 1176 万 3 千
消防費 12 億 8688 万 1 千 教育費 12 億 8022 万 8 千 公費費 32 億 8790 万 6 千
その他 24 億 2724 万

金計 171 億 7720 万 2 千 単位: 円

↓

民生費	衛生費	土木費	消防費	教育費	公費費	その他
28.9%	12.3%	8.8%	7.3%	12.1%	12.1%	15.2%

考えたまちづくりのために 土木費、消防費 を減らしました。
どの理由か 五條市は人災などの災害が少なく、生活道路
はきちんと整備とされていると思う人が多いからです。
減らさず。

(生徒作成)

き方が認められる現代社会では、どう生きることが望ましいのかを絶えず自分に問いかけ、意志決定を繰り返しながら生きていかなければならない。だからこそ、各個人がより良い社会とはどのようなものかを考え、互いに力を出し合って様々な問題を解決しながら、それぞれがより良い人生の実現を目指していく必要がある。そのための基礎となるよう、コンピテンシーが育成されなければならないのである。

しかし、スカーダマリア(Scardamalia, M.)らが21世紀型スキルについて、新しいものではなく、教育の中でのプライオリティとして新しい位置づけとなったと述べている³¹⁾ように、コンピテンシーとは、知識基盤社会に移行して突然出現した新しい資質や能力なのではない。これまでの教育においても、意識されていたか否かは別として、育成されてきた資質や能力なのである。そのことは、前項で示した実践からも明らかである。

奈須は、問題解決において領域固有の知識や技

能の習得と学習方法としての探究はどちらも不可欠であり、両者を質的に充実させ、カリキュラムの中で相補的かつ互恵的な関係をいかに確立するかが重要であると述べている³²⁾。社会科は、社会認識形成をととして市民的資質を育成することを目的とする内容教科であり、概念探究型社会科は、社会事象間の因果関係の探究による社会認識形成を重視する社会科授業論である。しかし、「探究Ⅰ」で教科固有の領域知識である説明的知識の習得によって社会認識を形成したうえで、「探究Ⅱ」で習得した説明的知識を活用して問題解決を行うことをととして、概念探究型の社会科授業で、社会認識形成を重視しながらコンピテンシーの育成も図っていくことができる。そして、これこそが内容教科である社会科におけるコンピテンシー育成の姿であると考えられる。そのためには、社会科で育成すべきコンピテンシーとは何かを明らかにしたうえで、それらを具体的な形で目標に明示して学習活動の中に位置づけ、子どもが学ぶ過程も含め

て評価していくことが必要なのである。

本研究の成果は、次の三点である。

- ① 社会科として育成すべきコンピテンシーについて、基礎的なリテラシー、認知スキル、社会スキルの三つの枠組みから具体的な内容を明らかにしたこと。
- ② 「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の学習過程からなる概念探究型の社会科授業によってコンピテンシーが育成できることを、理論と実践の両面から明らかにしたこと。
- ③ 教科との結びつきが強い基礎的なリテラシーの育成だけでなく、教科を超えた汎用的な能力である認知スキルと社会スキルの育成においても、「探究Ⅰ」の学習過程が重要な役割をもつことを明らかにしたこと。

本研究の今後の課題は、社会科で育成したコンピテンシーの評価のあり方について考察するとともに、評価の具体的な手立てを明らかにすることである。

【註および引用・参考文献】

- 1) 奈須正裕「学習理論から見たコンピテンシー・ベイスの学力論」、奈須正裕他編著『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』、ぎょうせい、2014a、p. 75
- 2) 詳細は、奈須正裕「知識基盤社会とコンピテンシー・ベイスの教育」、奈須正裕他編著『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』、ぎょうせい、2014b、pp. 2-6や、立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践』、明石書店、2014、pp. 26-28などを参照。
- 3) 国立教育政策研究所「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 一論点整理一」、国立教育政策研究所ウェブサイト、2014、p. 21（最終閲覧日2015年1月20日）
- 4) 21世紀型能力について詳細は、国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」、国立教育政策研究所ウェブサイト、2013、pp. 26-30、を参照。（最終閲覧日2015年1月20日）
- 5) 詳細は、石井英真『今求められる学力と学びとは』、日本標準、2015、pp. 9-10を参照。
- 6) 詳細は、国立教育政策研究所前掲報告書(2013)、pp. 13-14を参照。なお国研は、認知スキルと社会スキルは教科を超えた汎用的な能力を規定したものであり、全体のバランスとしては、これらの汎用的な能力に重みが置かれているとしている。
- 7) DeSeCoプロジェクトにおけるキー・コンピテンシーの定義について詳細は、立田前掲書(2014)、pp. 36-41を参照。
- 8) 21世紀型スキルの定義について詳細は、M. ピンクレイ他「21世紀型スキルを定義する」、P. グリフィン他編(三宅なほみ監訳 益川弘如・望月俊男訳)『21世紀型スキル』、北大路書房、2014、pp. 22-23を参照。
- 9) 藤村宣之「数学的・科学的リテラシーの心理学」、有斐閣、2012、p. 8
- 10) 藤村前掲書(2012)、p. 57
- 11) 詳細は、岩田一彦『社会科の授業設計』、東京書籍、1991、pp. 38-45を参照。
- 12) 詳細は、岩田一彦『社会科の授業分析』、東京書籍、1993、pp. 44-48を参照。
- 13) 詳細は、米田豊『「習得・活用・探究」の社会科授業づくりと評価問題』、米田豊編著『「習得・活用・探究」の社会科授業と評価問題プラン』、明治図書、2011、pp. 7-21を参照。
- 14) 詳細は、国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能5 OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2012年調査国際結果報告書』、明石書店、2013、p. 65を参照。
- 15) 国立教育政策研究所前掲報告書(2013)、p. 13
- 16) 詳細は、岩田一彦『社会科固有の授業理論 30の提言』、明治図書、2001、pp. 54-58を参照。
- 17) 詳細は、岩田前掲書(2001)、pp. 102-119を参照。
- 18) 石井前掲書(2015)、p. 48
- 19) 棚橋健治「社会科における思考の評価」、『社会科研究』第40号、1992、p. 181
- 20) 詳細は、米田豊「社会科教育における思考力・判断力・表現力の評価方法の開発研究」、『初等教育資料』No. 925、2015、pp. 85-86を参照。
- 21) 石井前掲書(2015)、pp. 26-27
- 22) 岩田前掲書(1991)、p. 58
- 23) 米田前掲書(2011)、p. 12
- 24) 奈須前掲論文(2014a)、p. 72
- 25) 国立教育政策研究所前掲報告書(2013)、p. 14
- 26) 藤村は、基礎的なリテラシーの育成に関わる「わかる学力」の形成においても、個別探究ともに協同的な探究学習を行うことが有効であると述べている。また石井は、思考力の育成における協同的な学習活動の意義を示している。これらの指摘をふまえるならば、「探究Ⅰ」・「探究Ⅱ」の学習過程を協同的な学習活動で構成することによって、社会スキルの育成のみならず、基礎的なリテラシーと認知スキルの育成にも高い効果が期待できる。詳細は、藤村前掲書(2012)、pp. 61-62および石井前掲書(2015)、pp. 49-50を参照。
- 27) 国立教育政策研究所前掲報告書(2013)、p. 13
- 28) 例えば筆者は、社会事象として伝統的な景観の保存を取り上げた中学校地理的分野の単元において、「地方自治における行政と住民の「協働」によって、行政サービスの生産性を向上・改善し、住民の政治参加の力を拡大することができる」という政治学の基本概念に基づいた説明的知識の習得を行っている。詳細は、小谷恵津子「地図を通じた学習における地域認識形成の論理」、『社会系教科教育学研究』第24号、2012、pp. 35-37を参照。
- 29) 各時間の学習指導案や実践の分析などの詳細は、東加奈「社会科(公民的分野)学習指導案」、奈良県中学校教科等研究会社会科部会『2013(平成25)年度研究大会要項』、2013、pp. 28-43を参照。
- 30) 第1時の中心となる問いは「どのように」の問いであり(表3参照)、授業をとおして習得させる知識は、厳密には説明的知識ではない。しかしその内容は、地方自治の必要性に関する因果関係を含んだものとなっている。
- 31) M. スカーダマリア他「知識構築のための新たな評価と学習環境」、P. グリフィン他編(三宅なほみ監訳 益川弘如・望月俊男訳)『21世紀型スキル』、北大路書房、2014、p. 103
- 32) 奈須正裕「知識基盤社会の教育実践の特質」、奈須正裕他編著『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる』、ぎょうせい、2014c、p. 127